

AS RELAÇÕES DE PODER NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA LIBERTÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PAIDÉIA

Clovis N. Kassick

UNISUL/Brasil

kassick@uol.com.br

Resumo: O texto analisa as relações de poder e a gestão estabelecida no interior de uma escola organizada segundo os princípios da pedagogia libertária. As análises decorrem do desenvolvimento histórico deste processo educativo, que aponta contradições teórico-filosóficas e sociológicas internas e momentos de ruptura política e coletiva daí decorrentes. Analisa ainda, diferentes projetos que convivem em seu interior, ressaltando o projeto realizado pelas próprias crianças e adolescentes, enquanto autogestionário.

Palavras-chave: organização de processos educativos; relações de poder; autogestão.

Há vários anos vimos nos dedicando a pesquisar as ações que se desenvolvem na instituição Escola, questionando como e por que elas são realizadas, e como e por que elas a organizam de determinada forma.

A sistematização dos estudos permitiu-nos uma primeira análise da organização escolar remetida à organização sócio-produtiva capitalista, confrontada com a organização escolar a partir dos pressupostos socialistas. Tal estudo e as análises propiciadas mostraram, sobretudo, a semelhança da organização e gestão escolar em ambas as concepções, cujas estruturas estão alicerçadas na hierarquia das relações e das funções.

Apontávamos, naquele momento, para o fato de que, se de um lado o professor se vê subordinado a essa estrutura, por outro, ela é o instrumento que lhe permite subordinar os alunos, ou seja: a hierarquia das funções gera relações hierarquizadas. Desta forma, anunciávamos/denunciávamos que a verticalização das relações estabelecidas pela organização hierárquica constituía-se no “verdadeiro conteúdo” trabalhado pela instituição Escola, independentemente da organização social que a produziu (seja a capitalista ou a socialista). Considerávamos o fato de a história da educação mostrar que a instituição escolar, tradicionalmente, tem servido de suporte e mecanismo de preservação da estrutura sócio-organizacional da sociedade. E, como tal,

a ela está atrelada e sujeita aos seus mandos e desmandos, de forma a sofrer alterações, quer curricular, quer estrutural, de acordo com as necessidades concretas de um determinado momento de sua evolução, exigidas e determinadas pelo modo de produção predominante.

Por sua vez, esta relação permeia as ações escolares, interferindo e/ou determinando os índices de fracasso escolar, e se evidencia não apenas nas atitudes dos professores, alunos, funcionários e corpo técnico-administrativo da escola, mas sobretudo nas constantes buscas e “atribuições de culpas” que se fazem no seu interior, sem considerar o aspecto exterior: a organização social.

Constatávamos, então, que a escola, em ambas as sistemáticas sócio-organizativas, alicerçava-se segundo uma estrutura hierárquica.

Ao finalizar aquele estudo, indagávamos sobre a possibilidade de a escolarização colocar-se a serviço do indivíduo e do desenvolvimento da sua autonomia. Perguntávamos sobre o papel da escola na educação dos indivíduos, tendo em vista a sua autonomia. Como deve ela atuar para evitar a dicotomização entre a realização do indivíduo em seu processo de hominização e o seu atrelamento, adequação e modelamento a determinadas estruturas que o condicionam, desumanizam e escravizam; e como, nesse processo, estabelecer relações que não impliquem na dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual, da teoria/prática.

A semelhança entre ambas as propostas não só manteve a inquietação, mas instigou-nos a buscar, na literatura socialista de cunho libertário, possibilidades da existência e/ou emergência de outra sistemática organizativa de escola que permitisse a superação dos conflitos e limitações impostas pela organização escolar convencional.

O resultado deste desassossego nos animou a pesquisar a organização das “escolas alternativas”ⁱ que na década de 70, do século passado, ocorreram em vários estados brasileiros.

A nossa inserção numa determinada escola alternativa nos permitiu vivificar o seu dia-a-dia, resgatar a sua história e perceber os movimentos e os momentos em que as ações de pais, professores, funcionários e alunos se aproximaram ou se distanciaram da direção desejada. Nesse sentido, utilizamos como referencial teórico de análise e contraponto aos convencionalmente estabelecidos os pressupostos da pedagogia

libertária. Verificou-se, na ocasião, que também aí se manifestava a “lógica” escolar convencional, ainda que amenizada pelo ideário socialista.

Foi na busca de alternativas organizacionais que permitissem, efetivamente, a formação do indivíduo enquanto “*sujeito de vontade*”ⁱⁱ que demos seqüência a nossa investigação, buscando elementos e experiências que apontassem para tal possibilidade.

Posta essa situação e na perspectiva do aprofundamento dos estudos, buscamos para além da pesquisa bibliográfica, no estudo de caso, compreender uma experiência educativa concreta, alicerçada segundo o paradigma organizacional libertário. Este desejo nos levou à Espanha, à região da Extremadura, na cidade de Mérida, e ao Coletivo Paidéiaⁱⁱⁱ que mantém, há vinte e nove anos, um espaço educativo segundo os pressupostos autogestionários.

O ponto de partida para pensar a organização da escola Paidéia foram as análises que já havíamos realizado, conforme anunciamos acima, no sentido de compreender a forma pela qual se organiza e gesta a escola convencional e os reais objetivos que a alicerçam. Nesta perspectiva, entendemos que o verdadeiro conteúdo da escola convencional, ou da instituição Escola, não repousa na transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos, como discursivamente ela apregoa (coisa que é incapaz de fazer, haja vista a velocidade com que os conhecimentos são produzidos), mas sim que o “conteúdo” com o qual trabalha é o da “fôrma”, isto é, o de “enformar”^{iv} o indivíduo de acordo com as diferentes “formas” que os diferentes momentos sociais a ela demandam, em função das diferentes necessidades organizativas do processo produtivo.

Isto foi possível a partir da historiografia da escola e da fábrica^v. O estudo comparativo entre ambas as instituições nos permitiu analisar a semelhança da organização e gestão do processo produtivo (representado pelo surgimento da fábrica) e da organização e gestão da educação (representada pelo surgimento da instituição escolar). Do estudo pudemos entender e inferir que a organização e gestão escolar seguem a organização e gestão sócio-produtiva e a ela está atrelada com a finalidade precípua de atender às demandas da produção, através da formação do futuro operário.

Tal semelhança nos remete à reflexão sobre as razões pelas quais, ainda hoje, na instituição Escola, não se pode burlar e/ou alterar, significativamente, a estrutura da organização e gestão. A “ordem” deve ser preservada acima de qualquer coisa. Neste

sentido, entendemos que o objetivo principal da instituição Escola é a consolidação da forma de pensar a organização e gestão político-social da sociedade, tendo a ‘lógica produtiva’ como reitora da organização e gestão social. Isto nos permite entender por que, em diferentes momentos do processo produtivo, este demanda, à escola, diferentes formações do Sujeito, adequando-o constantemente às novas exigências.

Na seqüência das reflexões, transitamos pelas possibilidades de uma educação autogestionária, enquanto desencadeadora da autonomia dos sujeitos. Apoiado em autores libertários, principalmente em Proudhon (1975; 1977; 1985; 1988; s/d), apontamos que a autogestão educativa, para atingir seus propósitos, deve constituir-se em ação revolucionária pela forma de organização que desenvolve a partir da ação direta, colocando em questão a estrutura das organizações da sociedade tradicional, inaugurando novas relações político-sociais.

Neste sentido, o que, à primeira vista, se constituiria em forma, na verdade representa o próprio conteúdo da organização autogestionária, isto é, a contestação da estrutura social heterogestionária. Sob esta ótica, considerando a relação entre a organização e gestão da escola convencional heterogestionária e as possibilidades da organização escolar autogestionária, foi-nos possível encaminhar as reflexões sobre a Paidéia.

Contudo, para entender quem é o “*Sujeito Singular*”^{vi}, que o coletivo da Paidéia busca formar, tínhamos necessidade de retratar *quem é*, e *como é* este sujeito e como se forma a subjetividade autônoma, segundo o pensamento libertário. Para isto, recorremos ao filósofo libertário Johann Kaspar Schmidt, conhecido por Max Stirner, que em 1845, na obra *O Único e sua propriedade*, afirma a supremacia da vontade do EU sobre qualquer outra. Para Stirner (s/d), o indivíduo autônomo é aquele que é capaz de fazer prevalecer o poder de sua vontade sobre todas as outras coisas. Sua autonomia se evidencia pela recusa de ser tutelado tanto por outros como, principalmente, pelas instituições. Assim sendo, cabe ao próprio indivíduo desenvolver sua “*humanidade*” ou, segundo ele, “*apossar-se de si*”.

Podemos dizer que, para ele, o sujeito capaz de autodeterminar-se é o sujeito que reconhece suas vontades e que as transforma em ações. Portanto, o sujeito autodeterminado é o sujeito que cria sua subjetividade a partir da posse de si e de suas

coisas. É a afirmação do sujeito de vontade, do sujeito autônomo, que leva Stirner a afirmar: “...*fora de mim toda a causa que não seja total e exclusivamente a minha*” (s/d, p.15-16).

O estudo sobre o pensamento de Stirner se constituiu em referência para entender quem é o sujeito autônomo a ser formado pela Paidéia, bem como balizou nosso “olhar”^{vii} e análise sobre as relações de poder estabelecidas no processo educativo.

Esta imersão nos permitiu perceber uma Paidéia que é mostrada publicamente (o seu discurso) e a que é construída internamente no cotidiano das relações (a sua prática).

O primeiro olhar que lançamos sobre a Paidéia, através da bibliografia ali produzida, mostra-nos uma escola que rompe profundamente com a estrutura organizacional da escola convencional, alicerçando-se nos princípios da educação anarquista. O discurso passa a idéia de que esta ruptura ocorre de forma natural, sem maiores traumas e sem maiores conseqüências.

Contudo, um segundo olhar, que tem por base a observação direta e os depoimentos dos envolvidos, mostra-nos que a busca desta outra organização não se deu de forma linear e tranqüila. Ao contrário, está eivada de incoerências, de contradições próprias da sociedade na qual ela se insere.

O pressuposto teórico de uma educação anarquista no âmbito da instituição Escola^{viii} denota uma primeira contradição. Ainda que a Paidéia subverta a ordem da escola convencional, em algumas outras situações com ela se confunde. Por mais que o coletivo tenha tentado, conscientemente ou não, isolar as crianças que a freqüentavam das contradições sociais, não o conseguiram, pois ela própria constituía-se contraditoriamente. A própria história da Paidéia mostra as alterações que sofre, nos diferentes momentos de sua construção, em função das pessoas que nela estão presentes e cujas influências determinam diferentes fatos e relações sociais, seja pelo envolvimento de alguns de seus membros no movimento político-partidário, seja pelo envolvimento de outros componentes do coletivo no movimento operário cenetista espanhol (CNT), ou no envolvimento profissional, junto à administração da educação espanhola. Todos estes envolvimento trazem a sociedade para dentro da Paidéia, ao

mesmo tempo em que a leva para o âmbito social, “contaminando-a” com a realidade, o que implica dizer com suas contradições.

A Paidéia pensada, articulada e colocada em ação nos primeiros anos de sua existência, a partir de 1978, foi mais uma Paidéia “psicologizada” pela forte influência de um de seus componentes de marcada atuação. A entrada de novas pessoas para o coletivo dos adultos com atuação junto ao movimento operário cenetista espanhol, de influência libertária, a conduz por outros caminhos. A incompatibilidade entre os grupos acaba resultando, em 1995, numa cisão que definiu não só a saída de um grande número de pessoas da Paidéia, entre adultos e crianças, mas também a composição e concepção da Paidéia que permaneceu e que existe até os dias de hoje.

A Paidéia do primeiro período a que nos referimos é uma Paidéia cientificista, psicologizada, controladora e positivista. A Paidéia do segundo período é uma Paidéia político-ideologicamente anarquista, e a Paidéia que efetivamente encontramos no momento em que lá estivemos, é uma Paidéia que revela/esconde uma acomodação do coletivo de adultos às idéias já instituídas.

Além disso, em vários momentos da Paidéia, pode-se observar a existência de conflitos nas relações entre os adultos, decorrentes de relações de poder, logo, de gestão, de acordo com interesses ora individuais, ora de determinados grupos do coletivo. Interesses que vão desde os pessoais na área da projeção político-partidária^{ix}, interesses de ordem econômica, de arrecadação e de capitalização, como foram os do grupo que articulou a alfabetização de mulheres^x, e interesses de relações, de se projetarem no cenário cenetista (CNT) e anarquista espanhol.

Ainda que a Paidéia, internamente, se mostre contraditória em vários momentos, é notório que há uma tentativa, uma intenção e uma busca por uma educação diferente, que forme o sujeito singular.

Os dados sobre o trabalho desenvolvido pelo coletivo da Paidéia e que foram reunidos e registrados através dos depoimentos de seus protagonistas, da análise dos documentos e pela observação direta, permitiram-nos fazer uma releitura da história da Paidéia e, a partir dela, estabelecer alguns pontos de análise.

O primeiro deles diz respeito ao conflito que o grupo viveu e que culminou, em 1995, na cisão interna. Podemos concluir que este conflito foi decorrente da *luta de poder e de gestão* que se verificava em seu interior.

Os integrantes da Paidéia (alunos, pais e professores) foram todos unânimes em reconhecer em uma de suas fundadoras, que era psicóloga e pedagoga, a mentora intelectual do projeto educativo. Em função disso, ela assumia o lugar de poder da Paidéia, exercendo-o pela autoridade que o conhecimento lhe dava. Assim, ela exercia o poder legitimado pelo conhecimento que possuía. Tal legitimação está de acordo com o pensamento anarquista expresso por Bakunin (1978, p.330), sobre o exercício da “autoridade”, quando afirma:

Em momentos de ação, em circunstâncias determinadas, ou no momento de uma luta, os papéis se distribuem de acordo com as competências e potencialidades de cada um, avaliadas e ajuizadas pelo conjunto dos envolvidos: alguns dirigem e mandam, enquanto outros executam as ordens. Porém, não há funções fixas e petrificadas, nada se vincula irrevogavelmente a uma pessoa. Não existe a ordem e o escalão hierárquico. Assim, o dirigente de ontem, pode transformar-se no subordinado de hoje. Ninguém está acima de ninguém. Se isto ocorre por um determinado tempo, em determinadas circunstâncias, é apenas para depois voltar a sua antiga posição, como retornam sempre as ondas do mar à saudável posição de igualdade.

Contudo, o que se constata é que essa pessoa, nesse período de tempo, passa a ser a única a exercer o poder e a gestão, juntamente com seu grupo, principalmente pela delegação que o coletivo lhe dava, reconhecendo-a como a fonte da verdade. Assim, ao invés do poder ser exercido circunstancialmente, ele passou a ser cristalizado e localizado nessa pessoa. Esta “entrega” que o coletivo lhe fez caracteriza o que Enriquez (1967) aponta como sendo uma das fontes do poder. Um poder que se exerce sem necessidade de sanções, pois para ele, ainda que “*a posse dos meios de sanção*”, que é o sinal da força dos outros sobre nós, seja uma das fontes de poder, este só se torna efetivo quando se funda no consentimento, isto é, quando a outra aceita que sobre ele se exerça o poder.

Este poder também tem origem no que Enriquez (op.cit.) denomina “*competência humana do Chefe*” e na “*competência técnica*”. Na Paidéia, ao delegarem, a essa pessoa em particular, a direção do projeto pedagógico, fazem-no por acreditá-la mais capaz, com condições excepcionais, porque se qualificou tecnicamente para exercê-lo.

A personificação do poder nessa pessoa também é decorrente e tem origem naquilo que o citado autor aponta como sendo a fonte de “*identificação*” e do “*amor fusão*”. As análises dos depoimentos de algumas pessoas da Paidéia nos permitem esta inferência, quando elas relatam a “veneração” por tudo o que ela dizia e/ou fazia, a ponto de negarem a própria personalidade e individualidade.

Um segundo foco de poder aparece na figura de um dos componentes com destacada atuação no cenário operário cenetista espanhol. Este grupo também questiona e reivindica a si a gestão e o poder. Um de seus principais componentes, um livreiro e fundador do Ateneu Libertário de Mérida, constitui-se em principal representante deste grupo pela sua origem e pelo reconhecimento que o coletivo lhe fazia em função de sua rede de comunicação. A Paidéia só se torna conhecida pelo trabalho de divulgação que ele fez através de congressos, palestras, exposições e, principalmente, através das publicações. Valendo-se da CNT, ele colocou em circulação, nos espaços já existentes da CNT (inclusive no Brasil), os livros publicados pelo coletivo e a revista “La Samblea”, dando visibilidade à Paidéia. O poder deste grupo confrontava e conflitava com o poder exercido pelo grupo anterior.

Os depoimentos indicam que várias vezes este confronto apareceu no interior da Paidéia. Em tais situações, questionava-se um e outro, não pelo fato de exercerem o poder, mas por quererem ser os únicos a exercê-lo. As críticas, que alguns componentes do Coletivo da escola faziam, alicerçavam-se no entendimento de que o poder e a gestão deveria ser exercida coletivamente. Queriam um poder cuja origem fosse decorrente daquilo que Enriquez (op.cit.) chama de “*adesão raciocinada ao trabalho efetuado e às metas do grupo*”, em que o poder é fruto da capacidade de cada indivíduo realizar funções que favoreçam a progressão do grupo do qual participa, para atingir as metas fixadas. Assim, o poder do indivíduo se legitima pela sua capacidade de propor objetivos que não somente favoreçam a progressão do grupo, mas que, em favor do progresso, possibilitem a “*coesão raciocinada entre os membros da organização*”. Dessa forma, qualquer componente do grupo que intervenha ativamente em seu funcionamento é investido de certo poder.

Isto significa que quanto mais os grupos se gerirem, mais se aproximarão da democracia que, segundo Pages (citado por Enriquez, 1967, p.10), no quadro de um

grupo determinado, é “o regime de organização que assegura a este grupo sua autogestão sem poder diferenciado, isto é, sem seleção de um subgrupo de dirigentes dentre os seus membros”.

O poder, em tal situação, é constantemente questionado, razão para surgirem conflitos. Mas se considera que os sujeitos possam superar esses conflitos, permanecendo o poder no grupo, devido à relação de proximidade e afetividade entre os sujeitos. Neste sentido, o exercício do poder é circunstancial e limitado, porque dividido entre os integrantes do grupo. Em tal organização, o poder se refere a um mundo em conflito no qual as ações buscam o equilíbrio desse mundo e, para tal, as leis emergem do grupo, podendo ser transformadas pelo próprio grupo a qualquer momento, com a finalidade de assegurar a contínua busca em direção ao equilíbrio. Portanto, os detentores do poder e da gestão, variam, o que caracteriza a “*democracia real, enraizada no querer e na afetividade dos agentes*” (op. cit., p.12).

Esta última perspectiva do poder, nas relações, apenas alguns componentes do Coletivo de adultos da escola conseguiam “ver”, e denunciavam estas diferentes fontes de poder que estabeleciam conflito nas relações na Paidéia. Afirmavam que, se as discussões não tivessem sido interrompidas pela cisão interna, teriam chance de avançar e de superar os conflitos segundo o pressuposto anarquista do “consenso”. Segundo eles, o que estava em questão era o conflito entre dois paradigmas organizacionais: o psicológico e o sociológico defendidos por um e outro grupo. Contudo, a sua superação implicava o exercício de poder de forma que ele pudesse ser discutido, dividido, limitado. Enfim, que fosse colocado em questão. Os depoimentos mostram que era exatamente isto que os detentores circunstanciais do poder mais temiam.

A partir disso se entende a ruptura acontecida na Paidéia como uma decorrência inevitável do desnivelamento no conhecimento (*competência técnica*) e da assimetria nas relações (*amor fusão*), o que gerou o desequilíbrio do grupo, estabelecendo-se, assim, os conflitos que, ou são administrados no sentido do consenso, ou levam ao confronto, cujo resultado final é a ruptura, tal qual ocorreu.

Outro ponto a considerar diz respeito à *organização e gestão administrativa e didática* da Paidéia. A sua evolução histórica nos leva a refletir sobre as transformações que sofreu, quando, em determinados momentos e situações específicas, passou de uma

prática organizativa ancorada nos pressupostos socialistas para uma prática “democrática” influenciada por pressupostos capitalistas.

Podemos pontuar como momentos da prática socialista as decisões tomadas pela assembléia, onde o coletivo buscava assegurar que cada um dos adultos que atuavam na Paidéia, recebesse, a título de remuneração, uma quantia suficiente, dentro das limitações impostas pela realidade, mas, capaz de satisfazer suas necessidades. Neste caso, igual trabalho não correspondia, necessariamente, a igual remuneração. Outra decisão deste caráter ocorreu quando a assembléia definiu que o pagamento das mensalidades correspondesse às possibilidades dos pais: “quem pode mais paga mais, quem pode menos paga menos, quem não pode, não paga”. Mais tarde, as mensalidades foram uniformizadas segundo o princípio da “igualdade”, quando a organização passa a ser menos socialista e mais “democrática”. A norma, porque “democrática”, a todos iguala. É o momento em que se passa a privatizar, a individualizar as ações, a se reduzir as diferenças a uma pseudo-igualdade. É a prática do pensamento liberal que, sob a égide da democracia, instala a lógica capitalista.

Ao mesmo tempo, os adultos da Paidéia, reunidos no Coletivo, passam a ter atitudes e a decidir questões baseadas no voto da maioria, conseqüentemente, na subjugação dos vencidos, em substituição ao preceito anarquista do consenso. Estabelecem-se salários iguais, independentes das necessidades individuais, cotas de participação igual, independentes de possibilidades diferenciadas. Todos pagam igualmente e todos que trabalham na Paidéia recebem igualmente. As decisões já não mais precisam ir à discussão do coletivo, porque estão predeterminadas pela norma, normatiza-se a gestão. A homogeneização das decisões revela/denuncia o totalitarismo das ações, o que enfraquece o coletivo.

Apenas com as crianças mantém-se a gestão e organização pedagógica sob o prisma socialista. Isto se revela de diferentes formas. Uma delas se refere à organização dos conteúdos. Ali, é a própria criança quem determina o que irá estudar. Ao analisar este fato, que se converte na pedra-de-toque da escola convencional, percebe-se que para a Paidéia “o que” estudar não é o mais importante. A importância reside no processo, onde o fundamental é “como” a criança estuda e não exatamente “o que” estuda.

A importância maior reside no processo que a criança desenvolve (a aprendizagem), e não o que ela utiliza para se desenvolver. Afirmam com tranquilidade que qualquer conteúdo é válido porque ele não tem valor em si e por si, mas sim que ele só tem valor pelo que possibilita enquanto instrumental, enquanto ferramenta, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ou, dito de forma simplificada, o real conteúdo da aprendizagem é a forma como se chega a ela. Portanto, na antiga discussão sobre conteúdo x forma, a Paidéia valoriza a forma e aquilo que ela possibilita.

E é neste ponto, portanto, que a Paidéia difere das demais escolas, porque não trabalha o conteúdo disciplinar, tendo em vista uma organização disciplinar, mas sim a “*organização anárquica do conhecimento*”^{xi}, considerada à luz da auto-organização. Vemos, portanto, que as crianças consolidam na prática um “*espaço de convivência*”, ao atuarem com um conteúdo que é o próprio conteúdo da organização. Desenvolvem-no segundo um determinado método, o da auto-organização, e as estratégias deste método são as que o seu próprio cotidiano determina. Então, ainda que o projeto educativo da Paidéia seja definidor de princípios e de fazeres, as crianças instituem, no processo, princípios e fazeres definidores da autogestão.

O terceiro ponto a analisar diz respeito à *assembléia e seu funcionamento*. Ela representa o espaço/tempo público de gestão, no qual as crianças se colocam e publicamente assumem seus compromissos, suas responsabilidades e também resolvem suas questões com o coletivo. Esta dinâmica exige delas atitudes de lealdade, franqueza e honestidade. É um espaço onde se pretende que não haja reservas nem julgamento moral^{xii}, que impliquem mecanismos de aprovação/reprovação, de culpa e desculpa. Tal procedimento iguala a todos e a pretensão é que os constrangimentos, vergonha e inibição desapareçam.

Pode-se inferir que a assembléia favorece as crianças a serem mais seguras, mais tranquilas, que discutam abertamente as questões, que se desenvolvam tendo consciência de sua maturidade. Contrariamente, o espaço escolar convencional que restringe tudo ao privado, ao particular, leva a criança a esconder-se. Na Paidéia, pela publicização das ações, a criança não precisa dissimular-se. Tal organização permite a visibilidade de tudo que nela acontece, sem culpabilização, estimulando a superação das dificuldades de cada um com a ajuda do coletivo. Contudo, esta mesma visibilidade

coloca a criança em permanente exposição, ao olhar inquiridor, sobretudo do adulto e, neste caso, ao controle.

A sistemática de atuação possibilitada pela organização da Paidéia que remete ao público busca impedir a formação da mentalidade capitalista que, ao tudo individualizar, consolida a idéia da propriedade privada.

Uma vez individualizada, a pessoa facilmente é hierarquizada e, como tal, submetida em sua vontade. Ora, a atuação no âmbito do público não só impede esta subjugação da vontade, como remete à responsabilidade pela superação dos problemas para o âmbito do público, o que exige de cada um a compreensão do que é respeitar o outro.

No sistema de organização e gestão convencional (hierárquico), deve-se respeitar o outro pela questão moral, como na religião, cujo aprendizado se dá através dos preceitos, ou como na escola, onde se aprende através das regras, das normas, das leis, que, emanadas de cima, definem a posição hierárquica que cada um ocupa na sociedade. Assim, neste sistema, respeito significa obedecer à hierarquia, o que gera a culpa e a desculpa. O indivíduo é culpado quando não cumpre a regra, ainda que não tenha participado de sua elaboração. A organização da Paidéia, ao contrário, ao permitir o confronto direto das crianças entre si e com o adulto, possibilita e desenvolve uma relação de igualdade em que o respeito ao outro implica a explicitação das divergências, dando visibilidade à relação.

Estes argumentos nos levam a admitir que a educação da Paidéia aconteça no âmbito do público e a assembléia é a sua expressão. Uma falta individual passa a ser um problema do coletivo. A falta cometida, portanto, não se reduz a uma falta individual, particular, de sujeito a sujeito: é uma falta, um problema que afeta a todo o coletivo. É uma falta pública que exige e envolve a todos e todos participam de sua resolução.

Este espaço público de convivência, na Paidéia, está regido por regras, como a da “*não-violência*”. Estas se constituem como regras básicas não pelo fato de estarem escritas, mas fundamentalmente por serem vividas, faladas, exercitadas e transmitidas através da oralidade no âmbito do público. Neste sentido, a vida na Paidéia assemelha-se à vida comunitária tribal que se alicerça na oralidade. Segundo Illich (1973), nela as regras são extremamente consensuais porque as trocas se fazem ao vivo. A

representação é pública e os códigos utilizados são de domínio público. Já a sociedade letrada está assentada sobre o documento^{xiii}, sobre a escrita, que é a expressão do privado. O documento escrito é característica da mente alfabetizada, que é individualizada. Ela requer e permite a posse, a retenção, à guarda da informação, do conhecimento, que possibilita o domínio, a subjugação, o poder. No documento está o segredo que não é do âmbito da celebração do público, e sim do privado. O documento representa o segredo porque se constitui num código específico que só entende quem nele é iniciado. A decodificação da escrita contida no documento, isto é, a decodificação do segredo, exige um ritual que foge do âmbito da celebração pública e cai no âmbito do privado.

Assim, o documento constituiu-se, na sociedade moderna, num instrumento de poder nas mãos de quem detém o código capaz de decifrá-lo e, por isso, de exercer a dominação. Le Goff (1996, p.545) afirma que *“o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”*.

Vemos, assim, que o uso do documento escrito pela sociedade possibilitou a expropriação privada do conhecimento público. O saber público, o saber comunitário, ao ser codificado na escrita, transformou-se num saber hermético, que passa a constituir uma ciência dominada só pelos “iniciados”.

Petit (1994), analisando a passagem da humanidade da cultura oral para cultura escrita, informa que, ainda que a escrita já fosse conhecida das sociedades, é só na transição da Idade Média para a Idade Moderna, no século XVI, portanto, que ela passa a se constituir em instrumento de legitimação e de transmissão da cultura. Para ele, esta troca ocorre por interesse da burguesia emergente em identificar-se com as *“classes maquinais”*. O ponto de identificação dava-se justamente porque ambos utilizavam “as mãos”: uma na produção material da sociedade e a outra na produção da escrita. Este mecanismo, ao mesmo tempo em que permite a identificação, consolida a expropriação do conhecimento, condição para a dominação através do domínio do segredo.

Este entendimento permite-nos referendar a importância da sistemática da assembléia e a participação indistinta de todas as crianças enquanto espaço público de troca, enquanto espaço público do exercício e gestão do poder. No entanto, nem sempre

a assembléia surtia os efeitos desejados. Isto se evidenciava principalmente com relação às questões afetivas, que as crianças não gostavam de levar para discussão nas assembleias. Tais questões elas preferiam resolver no âmbito do pequeno grupo. Neste particular, pode-se inferir que tudo aquilo que fugia do âmbito da razão não era levado à assembleia, porque poderia ser encarado como falta de maturidade ou como uma deficiência, já que a Paidéia se caracteriza pelo império da razão. Desta forma, a exposição pelo afetivo restringia-se aos pequenos. As crianças medianas^{xiv} e maiores, pela compreensão do revelado, não queriam, tal qual os adultos, manifestar suas emoções.

A compreensão de que a manifestação dos sentimentos é evidência de fragilidade compromete, no critério de avaliação, o grau de maturidade. Cria-se o espaço do segredo. Entra em cena a moralidade e, conseqüentemente, o constrangimento, a inibição e a vergonha. A assembleia, neste momento, deixa a sua função original (de espaço de gestão e resolução pública dos problemas) e passa a assumir um papel inverso: o de controlador e de privatizador das ações. As individualidades^{xv} são substituídas pelo pensamento/ação comum, homogêneo, massificado. Sob este aspecto, a assembleia representa o papel da própria sociedade, que estabelece o controle e gestão sobre as ações dos indivíduos, obrigando-os a uma homogeneização e massificação de pensamentos e ações.

Na sociedade da oralidade ou na sociedade convivencial de que fala Illich (1973), o permanecer público é sinônimo de preservação da individualidade, isto é, da manutenção das diferenças individuais, constitutivas da diversidade e da pluralidade. O público, na sociedade convivencial, assegura a liberdade de manifestação das individualidades que irão constituir a “unidade na diversidade”^{xvi}, à qual já se referia Proudhon (1988), e que construirão a sociedade plural. Já na sociedade convencional, o público representa a anulação das individualidades e a impossibilidade de emergência das particularidades. Exige o submetimento do pensamento, da vontade do indivíduo à vontade e à regra do público.

Em função do papel controlador que o público da Paidéia assumia, em determinadas ocasiões, as crianças deixavam de levar à assembleia a discussão das questões afetivas e suas manifestações. Já que a verdade na Paidéia estava centrada na

razão, seu público exigia uma única resposta, a racional (portanto homogênea, massificada), quando implicitamente solicitava que a criança respondesse tal qual o adulto, à sua imagem e semelhança.

Estes equívocos da Paidéia são resultados de um pensar e querer institucionalizar os espaços públicos de convivência, que caracteriza a educação libertária, em espaço escolar, onde se deva executar “um projeto” para se chegar a “um objetivo”, ainda que este seja o de formar o homem anarquista.

A existência de um projeto educativo constitui um *a priori* que impede o surgimento do novo, do inusitado, do até então não-pensado, negando os pressupostos essenciais de uma “educação libertária”. Um projeto educativo *a priori*, quando muito, pode aproximar-se de uma “escola libertária”, se é que pode haver escola libertária, uma vez que todo o pressuposto da escola e da escolarização e da reprodução do antigo, do já pensado, do já modelizado. Verifica-se que quando a Paidéia projeta construir um sujeito a partir de um modelo educativo predeterminado, não faz mais que reproduzir conceitos e valores, ou seja, deixa de ser espaço de convivência libertária e se torna espaço escolar, e, como tal, heterogestionário.

Contudo, a experiência da escola Paidéia nos abre a possibilidade de pensar a gestão e organização do processo educativo de forma a preservar a singularidade dos sujeitos como condição para a autonomia.

A par dos equívocos e contradições vividas na Paidéia, pode-se observar na prática da gestão cotidiana das crianças a construção de um determinado projeto. As ações dos professores no trabalho com as crianças, e não no nível discursivo, mostram, por sua vez, a construção de outro projeto.

Assim, encontramos efetivamente na escola três projetos em construção, que evidenciam três organizações curriculares e duas formas de gestão: dois deles, que, por exterior as crianças, mostram-se heterogestionários: um de caráter psicológico-experimentalista, eminentemente discursivo, constituindo o projeto pedagógico oficial da Paidéia; outro, o projeto de um grupo de professores que aponta para a intervenção social, e o projeto experiencial das crianças, que transforma o espaço escolar em espaço de convivência, portanto, de caráter autogestionário.

A observação direta das crianças, do que fazem e como fazem, permite-nos concluir que o seu fazer cotidiano possui uma dinâmica própria, fugindo do engessamento que o projeto provoca enquanto modelo já instituído.

O dia-a-dia das crianças na escola instaura a ordem da autonomia que o projeto oficial prevê discursivamente, mas que se fosse seguido a inviabilizaria. É esta ordem que estabelece o caráter processual e que educa as crianças na auto-organização, na autogestão, na autonomia e na idéia de coletivo. É na vivência coletiva das crianças que reside o real, o verdadeiro e efetivo projeto de educação libertária. Isto só é possível porque, no âmbito do espaço de vida das crianças, elas transformam o espaço escolar que, por definição, é um espaço de controle, logo heterogestionário e autoritário, em espaço de convivência, de “convivencialidade” (Illich, 1973), isto é, em espaço de liberdade, capaz de concretizar a formação do Sujeito Autônomo e autogestionário.

ⁱ O movimento das Escolas Alternativas ocorreu a partir da década de 70, do século passado, em alguns estados brasileiros, como São Paulo, Brasília, Paraná e Santa Catarina, onde pais e professores, descontentes com o sistema escolar vigente, quer público, quer privado, buscaram, a partir de sua associação em cooperativas, criar alternativas para a educação através de organizações didáticas alternativas, ou alternativas de escolas.

ⁱⁱ Atribuímos à expressão “Sujeito de vontade” o significado que Stirner (s/d) atribui ao seu “Único”.

ⁱⁱⁱ O “Coletivo Paidéia” é a concretização do desejo de um grupo de professores e pais de crianças e adolescentes de viverem a educação libertária que, para isso, criaram em janeiro de 1978 a “Escola Paidéia”.

^{iv} No sentido de colocar na fôrma.

^v Tomamos a história da escola e da fábrica e estabelecemos a relação entre ambas por serem instituições fundamentais e marcantes no surgimento e consolidação da Idade Moderna, no século XVI. Para tanto, nos valem das pesquisas de Petitat (1994) e De Decca (1993). Esta relação está mais explicitada no texto: KASSICK, Clovis N. Raízes da Organização escolar (heterogestionária). In: PEY, Maria Oly. (Org.). *Esboço para uma História da Escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. RJ, Achiamé, 2.000.

^{vi} O sentido que atribuímos aqui a “Sujeito Singular” é o mesmo que a Paidéia atribui quando se refere a educar os indivíduos na autogestão e para a autogestão, o que os tornariam “sujeitos singulares” em contraponto aos “sujeitos convencionais” educados pela escola convencional. Para maiores informações, consultar: KASSICK, Clovis N. *Stirner: A filosofia do EU*. RJ, Achiamé, 2.005.

^{vii} Para este “olhar” e análises posteriores, “vivemos” a Escola Paidéia durante dois meses.

^{viii} A própria designação da Paidéia é antecedida da palavra “Escola”. Até mesmo os livros publicados pelo coletivo referem-se à escola: *Desde nuestra escuela Paidéia*; *Paidéia: una escuela libre* e *La escuela de la anarquía*.

^{ix} Uma das fundadoras da escola acabou fazendo carreira política, após uma breve carreira sindical onde, a partir da projeção conseguida através da escola, após conflitos envolvendo algumas professoras da Paidéia, o Sindicato Nacional e a administração regional da educação espanhola, elegeu-se Senadora da República pelo PSOE – Partido Socialista Espanhol.

^x Este foi o caso de um grupo criado pelos integrantes do coletivo da Paidéia e que atuou na região da extremadura, alfabetizando aproximadamente quinhentas mulheres nos anos de 1993-94, financiadas pelo Estado.

^{xi} Este aspecto está mais explicitado em: KASSICK, Clovis N. *A organização da Escola Libertária como local de formação de sujeitos singulares: Um estudo sobre a Escola Paidéia*. Campinas/SP, Tese de Doutorado, UNICAMP, 2002.

^{xii} Referimo-nos, aqui, à “moral cristã” que permeia as relações sociais, através da qual a culpabilização busca condicionar e submeter a vontade do indivíduo à vontade social, isto é, uma moral que serve fundamentalmente para qualificar e julgar as ações entre o bem e o mal e não a moral a qual Stirner (s/d) se refere.

^{xiii} O conceito de documento a que nos referimos restringe-se ao que Le Goff (1996,p.535) chama de “atos escritos”, portanto documento escrito, como enfatizamos, e não ao sentido amplo que a palavra assumiu a partir dos anos 60 do século passado, com a “revolução documental”, que, segundo Samaran (citado por Le Goff, 1996, p.541), “*Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira*”.

^{xiv} Na Paidéia as crianças são agrupadas por faixa de idade. Há o grupo dos pequeninos: de 2 a 5 anos; dos pequenos: de 5 a 9; dos medianos: de 9 a 13 e o dos maiores, de 13 a 16 anos.

^{xv} Individualidade no sentido da preservação das diferenças, das particularidades que o sentido do público garante enquanto manutenção da diversidade que o caracteriza.

^{xvi} Unidade na diversidade que, de acordo com os pressupostos anarquistas, é a abundância das diferenças que legitimam o acordo verdadeiro, porque resultante do embate entre os elementos opostos. É “*no cruzamento das diferenças que se revela a riqueza e a singularidade das ações*” (Proudhon In: Arvon, 1979, p.185).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARVON, Henry. *El Anarquismo em el Siglo XX*. Madri: Taurus Ediciones, 1979.
- BAKUNIN, Mikail. *Escritos de Filosofia Política*. Madri: Alianza Editorial, 1978, 2v.
- DE DECCA, Edgar. *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- ENRIQUEZ, Eugene. *A noção de poder*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1967, mimeo.

-
- ILLICH, Ivan. *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.
- KASSICK, Clovis N. *A organização da Escola Libertária como local de formação de sujeitos singulares: Um estudo sobre a Escola Paidéia*. Campinas/SP, Tese de Doutorado, UNICAMP, 2002.
- KASSICK, Clovis N. *Stirner: A filosofia do EU*. RJ, Achiamé, 2.005
- KASSICK, Clovis N. Raízes da Organização escolar (heterogestionária). In: PEY, Maria Oly. (Org.). *Esboço para uma História da Escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. RJ, Achiamé, 2.000.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4ª Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. *Sistema de las contradicciones económicas, o filosofía de la miseria*. V.I e II, Madri: Júcar, 1975.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. *La capacidad política de la clase obrera*. Madri: Júcar, 1977.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. *Las confesiones de um revolucionário*. Buenos Aires: Americales, s/d.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. *El principio federativo*. Madri: Sarpe, 1985.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. *De la justice dans la revolution et dans l'Église*. France: Fayard, 1988, 4v.
- STIRNER, Max. *El único y su propiedad*, v1 e 2. Valência: Espanha, Sempre y Compañia Ed., s/d.